

**A (IN)VISIBILIDADE DO RACISMO DE NEGRITUDE NA ESCOLA:
UM ESTUDO COM PROFESSORES BRASILEIROS**

Adriano dos Santos Batista

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Outubro, 2016

A (IN)VISIBILIDADE DO RACISMO DE NEGRITUDE NA ESCOLA: UM ESTUDO COM PROFESSORES BRASILEIROS

Adriano dos Santos Batista

**Dissertação de
Mestrado em Ciências da Educação**

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Análise e Intervenção em Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor João Nogueira.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador Professor Doutor João Nogueira pelo apoio, orientação e norteamento deste trabalho, na certeza de que nada teria sido possível sem a sua ajuda e sábia orientação.

Aos meus professores com quem muito aprendi.

Ao meu companheiro de muitas jornadas Dr. Juarez Tadeu F. Vago. Pelo apoio incondicional, pelas presenças, pelas ausências e por tudo o que ele significa na minha vida.

Ao meu querido pai e a minha amada mãe que sempre confiaram muito naquele menino “diferente” que muitas vezes a escola não incentivava a estudar por não ver ali um bom aluno nos padrões normais de bom estudante.

Agradeço a minha família, irmãs, irmãos, sobrinhos e sobrinhas que estão no Brasil e que muito me incentivaram.

Aos vários amigos, professores e professoras, que muito me ajudaram na coletas de dados da pesquisa e acolhimento em suas cidades.

Agradeço aos meus orixás pela constante proteção durante toda essa caminhada aqui nesse mundo.

RESUMO

O processo educacional tem importância estratégica para a manutenção de racismos e preconceitos, assim como representa um veículo de possibilidade de mudanças e desconstruções dos padrões estabelecidos socialmente e de combate ao racismo no contexto brasileiro. Neste sentido, a Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, em caráter institucional, e, em consequência disso, o envolvimento dos professores neste processo se faz necessário. No entanto, no plano das relações sociais, os professores podem não estar atentos à relevância do assunto em questão. Assim nos parece de suma importância verificar o grau de auto-eficácia dos professores no cumprimento desta importante tarefa. Este estudo teve a Teoria Social Cognitiva de Bandura como Fundamentação teórica. Os dados foram coletados através de 3 questionários, com escala Likert. Utilizou-se a Escala de Auto-eficácia de Professores desenvolvido por Megan Tschannen-Moran e Anita Woolfolk Hoy, adaptado à língua portuguesa por Matos e Nogueira (2008), que tem por finalidade mensurar a auto-eficácia dos professores. Como não encontramos um instrumento que mensurasse a auto-eficácia com a especificidade de lidar com o racismo de negritude, optamos por elaborar um questionário com situações de preconceitos relativos à ascendência étnica de negritude no cotidiano da sala de aula, em formato de 7 vinhetas no qual os professores responderam questões abertas sobre as intenções comportamentais para lidar com cada situação proposta. Após responderem as questões, os professores se auto avaliaram numa escala tipo Likert marcando de 1 a 9 a sua crença na capacidade de efetivar em atitudes as ações por eles propostas. No tratamento estatístico de análise quantitativa, os resultados apontam que esta escala possui qualidades que recomendam a sua utilização. Analisamos assim o nível de auto-eficácia de racismo de negritude (AERN) relacionando às variáveis sexo, idade, grau de habilitação e anos de escolaridade onde ficou evidente não haver diferenças significativas entre essas variáveis. Houve correlações positivas e estatisticamente significativas quando se analisou a auto-eficácia de negritude dos professores que lidam diretamente com o que preconiza a Lei 10.639/03. Ou seja, os professores pesquisados tiveram índices satisfatórios de auto-eficácia e também tiveram níveis satisfatórios de auto-eficácia de racismo de negritude. Quando utilizamos a análise qualitativas para avaliar as estratégias de intervenção ditas pelos professores que sentiam-se capazes de

realizar, os resultados demonstraram que a maior parte dos professores tendem a ser bastantes interventivos frente a uma situação de preconceito racial de negritude. Os resultados aqui encontrados e a escala por nós desenvolvida necessitam da realização de novos estudos que possam corroborar com os mesmos, pois a auto-eficácia elevada dos professores não necessariamente asseguram que os mesmos seriam capazes de efetivar as intenções comportamentais em atitudes de intervenção pedagógicas positivas no que diz respeito ao combate ao racismo de negritude conforme estabelece a Lei 10.639/03.

PALAVRAS CHAVE: Auto-eficácia, Auto-eficácia de racismo de negritude, racismo e professores

ABSTRACT

Issues related to racism against blacks have only recently been the object of scientific research in Brazil, in spite of the existence of racist practices since the foundation of the independent Brazilian State. In that sense, the educational process has a great importance either for maintaining the current situation or for provoking changes and deconstruction of established social patterns. Aimed at improving the awareness of racism, Federal Law 10.639/2003 was passed, which established compulsory teaching of contents related to African and Afro-Brazilian history and culture. Thus, researching the degree of self-efficacy of Brazilian teachers in performing such task in the educational process is important. In the literature review, a reliable instrument for measuring self-efficacy was chosen: Teacher Self-Efficacy Scale – TSES developed by Megan Tschannen-Moran and Anita Woolfolk Hoy, adapted to the Portuguese language by Matos and Nogueira (2008), which is aimed at measuring teacher's general self-efficacy. As we did not find any instrument for measuring teacher's self-efficacy related to racism against blacks, we chose to construct and test its psychometrical properties. Results indicate that such scale has qualities which recommend its use. We analyzed the level of self-efficacy related to racism against blacks (SERB) and no significant differences for sex and age of respondents were found. However, positive and statistically significant correlations were found for teachers who are involved in implementing the compulsory contents established by the law, confirming that only those teachers achieved satisfactory levels of self-efficacy related to racism against blacks. Results and the proposed scale need to be further studied for confirmation.

Key-words: Self-efficacy; self-efficacy related to racism against blacks (SERB); racism and teachers.

ÍNDICE

CAPÍTULO1 – Introdução.....	1
1.1 Enquadramento do problema.....	5
1.2 Objetivo do estudo.....	5
1.3 Importância do estudo.....	6
1.4 Estrutura do trabalho.....	6
CAPÍTULO 2. Revisão de Literatura.....	7
2.1. Racismos	7
2.1.1 Racismo na sociedade brasileira.....	8
2.1.2 Racismo na educação no Brasil.....	11
2.2. A Autoeficácia.....	13
2.2.1 A autoeficácia na educação.....	15
 CAPÍTULO 3- Metodologia.....	18
3.1 Participantes.....	18
 3.2 Instrumentos.....	19
3.2.1 Questionário (TSES de M. Tchannen.Moran e Anita Woolfolk Hoy).....	19
3.2.2 Histórico da construção do questionário auto-eficácia de negritude.....	19
3.2.3. Dados biográficos.....	23
3.3 Procedimento.....	24
 CAPÍTULO 4 Resultados.....	26
CAPÍTULO 5 Discussão.....	31
Resumo dos resultados conclusivos.....	31
Limitações.....	31
Implicações.....	33
 REFERÊNCIAS	35
ANEXOS	

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

A partir do momento em que me descobri como ser humano e cidadão pertencente à etnia negra na sociedade brasileira me interessei em ler e estudar a respeito do racismo. A razão do uso do verbo “descobrir” aqui nesse texto não se aplica apenas ao uso figurativo da palavra e sim advém da necessidade de posicionar o grau de importância que esse fato representou na minha vida pessoal e profissional.

No Brasil, o pertencimento étnico-racial está estreitamente relacionado a um posicionamento político, independente da condição biológica do ser humano, caracterizando assim o preconceito racial baseado no fenótipo do indivíduo, imposto pela teoria do branqueamento ou “embranquecimento” racial (Munanga,1996). Essa teoria fundamenta os estereótipos associados aos traços da fisionomia dos negros que mais os diferenciam dos brancos, tal como o cabelo crespo, os lábios grossos e o nariz mais largo, traços esses que atribuem uma inferioridade étnico racial quase “inata” que serviu, na lógica racista da sociedade branca, para justificar a inferioridade social imposta pela dominação histórica dos europeus nesse país.

Concordamos com Souza (1983) quando afirmou que uma das grandes verdades acerca do pertencimento étnico-racial no Brasil é que não se nasce negro, a pessoa torna-se negra. Assim, ser negro é, antes de mais nada, uma atitude política. O indivíduo negro, mais precisamente a criança negra, tem grande dificuldade em aceitar-se como negro.

Pois bem: diante de uma sociedade que tem instituições, como a escola, que garantem a franca manifestação do racismo, uma sociedade que padroniza a beleza baseada numa estética europeia, uma sociedade que naturaliza a péssima situação sócio-econômica do negro, colocando-o como único responsável por esta situação, cabe a indagação: como enfrentar as adversidades oriundas dos preconceitos contra o sujeito negro? Como eu, professor, negro ou não negro, tenho percepção das questões subjacentes aos conflitos oriundos da prática do racismo de negritude?

O racismo tem se transformado ao longo do tempo e do espaço, procurando atender aos interesses específicos de cada segmento da sociedade, principalmente aos setores beneficiados pelo racismo enquanto mecanismo de controle na ordem econômica, social, política ou religiosa dos lugares. Os processos e as metamorfoses do

racismo, na maioria das ocasiões atuam de forma enganadora, sendo encobertos no tecido social ao qual estão inseridos, atuação esta que dificulta a tarefa de apresentar um quadro objetivo e compreensivo desse fenômeno seja numa grandeza local ou global.

Nesse contexto, o racismo vem a ser um fenômeno muito mais amplo e geral de difícil caracterização e avaliação. Para Wieviorka (2007, p. 73), “o racismo consiste em caracterizar um conjunto humano pelos atributos naturais, eles próprios associados às características intelectuais e morais que valem para cada indivíduo dependente desse conjunto e, a partir disso, pôr eventualmente em execução práticas de inferiorização e de exclusão”. Vala (1999, p. 1) diz que ao associar o racismo a uma matriz ideológica específica e rejeitada, os “episódios de racismo são associados à prática discriminatória expressa chegando ao segregacionismo e a agressão física, são caracterizados como fatos isolados e assim, acabam por proteger a autoestima das majorias e das elites democráticas”.

No Brasil, o Estado autoritário instituiu um projeto de sociedade em parceria com a elite brasileira, pois, um país que se preparava para um modelo de economia industrial teria que manter privilégios e proteger interesses capitalistas. Seria preciso um projeto de embranquecimento da população por meio da imigração europeia. Esses eram os ideais defendidos por pensadores da sociedade da época (Chauí, 2006).

A naturalização da prática de racismo contra negros no Brasil se incorporou ao comportamento cotidiano do brasileiro de forma tão sutil que tal banalização permitiu a inação frente a estas práticas, pois em se tratando de algo que não acarreta ofensa, tanto por parte dos discriminados como também por parte dos que discriminam, não se configura num conflito a ser problematizado e, conseqüente não demanda a criação e adoção de políticas de enfrentamento ao racismo de negritude. Segundo Munanga (1994), o mito da democracia racial brasileira se encarregou de minimizar os possíveis conflitos étnico-raciais que poderiam emergir, caso houvesse um reconhecimento de diferenças de posições sociais ocupadas na sociedade brasileira. Fatores históricos e econômicos foram definidores e mantenedores do “lugar” do negro na sociedade desde o período colonial até os dias atuais.

Importante salientar aqui a utilização do termo “racismo de negritude”, adotado nessa pesquisa, pois o termo raça e racismo no Brasil são comumente relacionados ao preconceito com ascendência dos indivíduos pertencentes à etnia negra. Daí a

necessidade de resgatar o termo “negritude” criado por Aimé Césaire em 1935, no número 3 da revista *L’étudiant Noir* (o estudante negro) para acentuar o foco das discriminações étnicas praticadas em grande maioria contra os descendentes de negros escravizados no Brasil.

Diante dessa complexidade, adotamos para esse plano de investigação o conceito preconizado por Bethencourt (2015) no qual o racismo é definido como o preconceito quanto à descendência étnica combinado com a ação discriminatória para especificar a observação do racismo percebido pelo professor enquanto relação interpessoal e relacionada à capacidade de atuação do professor, enquanto profissional com atributos inerentes à sua atuação em que constam, dentre outras várias atribuições, a capacidade de intervenção didático-pedagógica em caso de presenciar situações expressas de conflitos que desqualifiquem e ofendam a cidadania de qualquer pessoa ou grupos étnicos.

No ambiente escolar, palco representativo das vivências de educadores e educandos, a situação ocorre de forma similar ao que permeia os além muros escolares. A escola tende a reproduzir os comportamentos vigentes na sociedade a qual está inserida e, em consequência disso, ratifica as relações existentes na sociedade, tanto nas questões gerais, quanto nas questões étnico raciais.

As manifestações racistas na escola se apresentam desde o “silenciamento” do professor perante a uma situação de xingamento entre estudantes até a ausência quase absoluta de referência positivas do sujeito negro na história, na literatura, nas ciências, nas artes e outras áreas do conhecimento. O sujeito negro é representado na escola invariavelmente em condições subalternizadas, estereotipadas ou marginalizadas. Esta presença negativa, simbolicamente, possui forte penetração no imaginário infantil e provoca, dentre outros efeitos, a recusa do reconhecimento racial (Cavalleiro, 2001). Assim, não é difícil encontrar crianças negras brasileiras que buscam “embranquecer-se”, ao buscar alternativas “branqueadoras” tais como beber apenas leite, evitar comer feijão preto, resistir ao bolo de chocolate nas festas de aniversário ou mesmo tomar banho com alvejantes de roupa na expectativa de clarear a pele. Estes são apenas alguns dos exemplos coletados por mim a partir de diálogos com professoras da educação infantil em Vitória, ao longo de mais de dez anos de atuação como formador de professores.

O racismo não deve ser considerado como uma ação pontual de manifestação da discriminação racial enunciada, tais como xingamentos e apelidos depreciadores atribuídos às crianças negras. O racismo também se manifesta na escola de forma oculta, pois a escola mantém um currículo que não contempla a participação do povo negro na história como um dos elementos integrantes da sociedade brasileira. A presença do negro nos livros didáticos não se reporta anteriormente aos povos africanos antes da chegada no Brasil. Ao contrário, reforça um período em que o negro é retratado como povo escravizado, ilustrado como ser inferior às outras etnias pertencentes ao caldeirão étnico racial do Brasil. Caracteriza uma forma silenciosa e perversa de discriminação racial promovida pelo próprio Estado brasileiro e corroborado por outras instituições tais como as Igrejas e os setores de produção de trabalho. Essa desqualificação não acontece com as lendas indígenas, que são contadas nas escolas, como feitos lendário e heroicos, embora carreguem consigo o preconceito do exotismo e não do aspecto cultural clássico de origem europeia.

Este racismo para além do pessoal se configura no racismo institucional. Ora, esta realidade do racismo no Brasil é histórica e por isso mesmo, pessoas que hoje ocupam as funções de professores foram educadas nesta mesma realidade. Munanga (2005, p. 15) afirma que

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

A realidade descrita acima me motivou investigar as crenças de auto-eficácia dos professores em escolas pertencentes ao sistema educacional de cinco cidades brasileiras. Essas crenças devem ser avaliadas em relação aos verdadeiros impedimentos e dificuldades que o professor encontra em sua atuação. Ao mesmo tempo, surgiu o interesse de conhecer estratégias que os professores utilizam para lidar com a questão do racismo de negritude se evidenciar em práticas discriminatórias no âmbito do sistema escolar. É então, nas escolas brasileiras, mais especificamente na prática da docência, que se pretende perceber a influência da auto-eficácia dos professores para lidar com o racismo de negritude.

1.1. Enquadramento do problema

O interesse pelo tema do presente estudo decorre da observação de que no âmbito escolar da realidade brasileira, o professor apresenta dificuldades em abordar as questões que envolvam o racismo de negritude, seja o racismo visível e expresso, seja o racismo invisível, tácito, não expresso por palavras e ações. Dificuldade semelhante ocorre quanto à percepção da invisibilidade do racismo de negritude na educação por não apresentar o negro em situações positivas na sociedade. O negro quando apresentado na sociedade, na mídia, nos livros didáticos, sempre é representado de forma depreciativa, relacionadas ao passado de escravização ou na atualidade com a representação da figura da negritude em posições subalternas e marginalizadas, reforçando estereótipos que contribuem para a naturalização da discriminação racial.

A Lei 10.639/03 emerge nesse contexto em correspondência a Resolução Nº1, de 17 de junho de 2004, dando sequência a regulamentação com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

1.2. Objetivo do estudo

O objetivo desse estudo é investigar o sistema de crenças de auto-eficácia do professor e as percepções sobre sua capacidade para ensinar. Em seguida, procurar estabelecer articulações relativas às questões de auto-eficácia para lidar com o racismo de negritude no sistema educacional brasileiro. Daqui resulta o equacionar do problema de partida desse trabalho de investigação e que apresentamos através da formulação da seguinte questão: Até que ponto os professores se sentem capazes de lidar com o racismo de negritude no ambiente escolar? Existe relação entre a crença de auto-eficácia do professor e a crença de auto-eficácia para lidar com situações de racismo de negritude?

Outros objetivos deste estudo se consistem em:

- Conhecer as práticas usadas pelos professores da educação básica pública para lidar com o racismo de negritude (intenção comportamental);

- conhecer a confiança com que os professores realizam tais práticas;
- relacionar as práticas às variáveis pessoais (auto-eficácia do professor, idade) e também relacioná-las às variáveis contextuais assim identificadas: 1) localização geográfica segundo a regionalização estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e 2) distinção entre os grupos de professores que lecionam disciplinas preconizadas pela Lei 10.639/03 e o grupo de professores não cujas disciplinas não estão preconizadas pela Lei 10.639/03.

1.3. Importância do estudo

Contributo no cotidiano escolar pela importância da visibilidade da questão étnico-racial negra como um fator a ser trabalhado na escola, por meio do educador, dentre outros agentes da Educação. A atitude do professor para com alunos de grupos minoritários pode ter também um efeito significativo no modo como esses alunos aprendem a perceber a si próprios e também na forma com os colegas os veem.

1.4. Estrutura do trabalho

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: inicia-se com a introdução (capítulo 1), em seguida procede-se à revisão da literatura (capítulo 2) com abordagem sobre os temas racismo; o racismo de negritude da sociedade brasileira e o racismo de negritude na educação. Ainda no capítulo 2 será abordada a auto-eficácia e a auto-eficácia na educação.

Na metodologia, capítulo 3, descrevem-se os participantes, os instrumentos e o procedimento. O capítulo 4 apresenta os resultados onde foi tratada a análise dos dados quantitativos. Para a análise dos dados qualitativos utilizou-se o questionário de intenções comportamentais. O capítulo 5 procede com a discussão dos resultados conclusivos, assim como se referem às limitações do estudo e as implicações da investigação. Para finalizar o estudo, apresentam-se as referências e para o complementar, os anexos.

CAPÍTULO 2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 RACISMOS

Compreendo o fenômeno do racismo como uma combinação entre a ascendência étnica e ação discriminatória. Este resumo, altamente simplificado, indica em linhas gerais que a questão da cor da pele, tão importante para a identificação do racismo brasileiro, não possui a mesma conotação em outras partes do globo.

No sentido oposto ao que os historiadores consensualmente afirmam, Bethencourt (2015, p. 20) postula que o racismo não advém da classificação racial. Para ele

[...] a classificação não antecede a ação. Embora reconheça o impacto crítico da estrutura científica veiculada pela teoria das raças, o preconceito em relação à descendência étnica combinado com ação discriminatória sempre existiu em diversos períodos da história. Os conceitos de sangue e de descendência desempenhavam já um papel central nas formas medievais de identificação coletiva, ao passo que o moderno antagonismo étnico e racial foi, em grande medida, inspirado pelos conflitos religiosos tradicionais.

O autor aponta as políticas de exclusão e a ação discriminatória consistente e sistemática como dois elementos essenciais do racismo e afirma que na Antiguidade os preconceitos contra bárbaros e negros não se expressavam de modo a evidenciar tais elementos. Afirma que os preconceitos dos gregos contra estes grupos se davam de modo cultural.

Para ele, o racismo

[...] atribui um único conjunto de traços físicos e/ou mentais reais ou imaginários a grupos étnicos específicos, acreditando que essas características são transmitidas de geração em geração. Os grupos étnicos são considerados inferiores ou divergentes da norma representada pelo grupo de referência, justificando assim a discriminação ou a segregação[...] (p. 27).

Consensua-se que a expressão racismo, proveniente do termo raça, remete à idéia de segregação e práticas de extermínio, daí o motivo de antropólogos e historiadores utilizarem a expressão etnicidade como alternativa, uma vez que apresenta a ideia de coletivo e também diferença sem o apelo racial impresso pela expressão racismo.

Considerando o conceito etnicidade em questão, cabe compreender o etnocentrismo, fenômeno aproximado do racismo e que possui características singulares.

Bethencourt (2015, p. 27) informa que

O racismo distingue-se do etnocentrismo no sentido em que não se refere de forma abstrata a bairros ou comunidades outras desprezadas ou temidas; regra geral aplica-se a grupos com quem a comunidade de referência lida – grupos esses considerados associados a regras de sangue ou de descendência. O etnocentrismo pode apresentar desprezo por outra comunidade, mas aceita a inclusão de indivíduos dessa comunidade, ao passo que o racismo considera que o sangue afeta todos os elementos da comunidade em causa [...].

Assim como o conceito de racismo possui diversidade de pontos de vista dos pesquisadores, o racismo institucional possui variações de interpretação. Bethencourt (2015) identifica o racismo institucional como ação praticada pelo Estado e assumindo a forma de política formal, tomando como exemplos as ações praticadas no sul dos Estados Unidos, na África do Sul e na Alemanha. No entanto, afirma que este tipo de racismo, o institucionalizado, entra em colapso entre 1945 e 1994, indicando após este período que o racismo informal persista.

2.1.1 Racismo de negritude na sociedade brasileira

A luta do movimento social negro contemporâneo brasileiro, marcadamente a partir da década de vinte, tem obtido conquistas simbólicas e concretas significativas. Entre os anos de 1903 e 1963, na cidade de São Paulo surgiu um fenômeno que tem sido objeto de estudo de muitos cientistas sociais, e que se refere à criação de mais de vinte diferentes jornais escritos por negros (Lima, 2005). Tais publicações, mantidas pelos próprios negros, com a colaboração da comunidade, evidenciaram uma determinação em manter vivas as organizações negras daquela época. As discussões nesses jornais, a colocação permanente dos problemas da comunidade negra, as denúncias contra o racismo e a violência policial contra negros levaram à criação do maior movimento político negro no Brasil, A Frente Negra Brasileira, entidade fundada no dia 16 de setembro de 1931. O bem sucedido movimento que abrigou milhares de negros transformou-se em partido político em 1936 e oferecia aos afro-brasileiros possibilidades de organização, educação e ajuda no combate à discriminação racial. No entanto em 1937, o presidente Getúlio Vargas dissolveu todos os partidos, dentre eles a Frente Negra Brasileira.

Mais adiante, entre as décadas de 1940 e 1960, outro fenômeno importante surgiu na cidade do Rio de Janeiro, a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN). Com o objetivo de abrir as portas das artes cênicas brasileiras para os atores e atrizes negras, passou a publicar o jornal Quilombo, um retrato do ambiente político cultural de mobilização anti racista naquela época no Brasil (Gonçalves, 1987). Com o golpe militar de 1964 mais uma vez assistiu-se ao recuo do movimento negro, que somente em meados dos anos setenta ganhou impulso novamente com o surgimento de várias entidades, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Em 18 de junho de 1978, durante um ato de protesto realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, foi criado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, posteriormente denominado Movimento Negro Unificado – MNU. Nesta etapa, o movimento negro brasileiro se concentrou em dar visibilidade às denúncias de racismo.

Porém, foi nos anos 80 e 90 que, estrategicamente, pesquisadores e militantes do movimento negro forjaram espaços políticos para a inserção de suas propostas nos diferentes espaços sociais. Pelo menos dois objetivos orientavam a ação: o combate às desigualdades raciais e a luta pela transformação social, assim como a valorização da identidade e da cultura negra. As conquistas obtidas pela militância negra são visíveis no Brasil do século XXI, principalmente nos centros urbanos, em que é notada a presença de jovens, mulheres e adultos negros que modificaram a forma de se vestir e de usar o cabelo. Surgem as batas coloridas, os tifás (enfeite africano de cabeça), os cabelos trançados, tudo acompanhado de um visível orgulho do grupo social ao qual pertencem. É a busca de afirmação positiva e de identidade negra dos afro-brasileiros (Munanga, 1999).

Em junho de 1995, a então primeira-dama do país declarava à imprensa que a escola no Brasil era racista e refletia o racismo da sociedade. Tratava-se de mais uma conquista do movimento negro, que de muito tempo já vinha pressionando as instituições de ensino para a inclusão da História e Cultura negra nos currículos escolares. Ainda em 1995, por ocasião do tricentenário da imortalidade de Zumbi dos Palmares, líder revolucionário da maior resistência quilombola do Brasil colonial. O movimento negro realizou uma marcha à Brasília que contou com cerca de 30.000 (trinta mil) pessoas, forçando o presidente da República a reconhecer publicamente a

importância do herói negro. Assim, o dia 20 de novembro passou a ser o dia da Consciência Negra e Zumbi dos Palmares foi consagrado herói nacional.

No entanto, talvez o grande desafio do movimento negro atual não esteja nas formulações discursivas e organizacionais, mas sim nos fundamentos da ideologia racial que foi elaborada a partir do fim do século XIX, e meados do século XX por uma elite de pensadores brasileiros. Esta terceira etapa já não se caracteriza por denunciar racismo e apresentar propostas de políticas públicas, como nas anteriores. Na atualidade, os diferentes movimentos negros brasileiros reivindicam implementação das políticas e cobram resultados.

A complexidade do tema evoca múltiplos fatores, que passam por aspectos históricos, psicológicos, culturais, políticos, econômicos, sociais e ideológicos. Do ponto de vista histórico, se faz necessário na busca da identidade afro-brasileira enfatizar a questão das raízes de matriz africana, aliado ao processo histórico no qual se desenvolveu a resistência afro-brasileira. Resistência essa que se apresenta desde que o primeiro negro foi forçosamente trazido para estas terras, e que se manifesta por meio das religiões de matriz africana e dos movimentos culturais (Munanga, 1999).

Ser negro ou negra no Brasil é ser excluído. Logo, sem minimizar outros fatores, podemos afirmar que a identidade afro-brasileira - tão evidenciada pelo movimento social negro - mais abrangente, seria a identidade política, espaço de afirmação positiva de um grupo étnico-racial, de um segmento importante da população brasileira, excluída da participação político econômica (Cavalleiro, 2001; Munanga, 1999).

Assim, um dos grandes desafios da luta anti-racista no Brasil está em desconstruir o racismo no imaginário social e investir em uma produção de subjetividade que afirme outros lugares, outras possibilidades para o povo negro. A tese da mestiçagem ou ideologia do branqueamento, ainda tão presente na sociedade brasileira, tem em Francisco José de Oliveira Viana (1883–1951) um dos seus maiores defensores, tendo sido ele o grande sistematizador e enfatizador de um complexo de idéias racistas que apontavam uma possível solução para o problema racial brasileiro presente nos discursos da década de 20. No ano de 1911, durante o “I Congresso Universal de Raças” realizado em Londres, o representante do governo brasileiro, então

diretor do Museu Nacional, Sr. João Batista de Lacerda, apresentou com extrema objetividade a política brasileira em relação à raça negra.

Certamente o estado brasileiro tem uma dívida muito grande com o povo negro. Sustentado nesse e em outros argumentos, nos primeiros anos da década de 90 do século XX, foi lançado no Brasil o movimento de reparações. Este tipo de política, que já se efetivou em vários países em relação a outros grupos étnicos, como, por exemplo, os judeus, passa agora a ser uma reivindicação no Brasil e do continente africano. O movimento de reparações aos povos africanos e da diáspora, teve início ainda no século XX por meio de cruzadas pan-africanas, o movimento percussor da independência de países na África.

2.1.2 O racismo na educação no Brasil

O racismo é um elemento estruturante nas relações sociais no Brasil. Essa afirmação, por muito tempo negada e encoberta pelo mito da democracia racial, é hoje uma constatação, objeto de reflexões e inquietações de muitos estudiosos das relações raciais neste país, e cada vez mais presente em pesquisas na área da educação. Werneck (2003), ao abordar a questão, constata que levou séculos para que o Estado brasileiro viesse a reconhecer a presença do racismo como fator estruturante das relações sociais no país, reconhecimento que só acontece ao final do século XX e início do século XXI, como resultado de um trabalho árduo, vivido em profundo isolamento, pelos negros e negras brasileiros. Werneck (2003, p. 39) ressalta que “enquanto denunciávamos o racismo; enquanto demonstrávamos a perversidade com que este definia privilégios e exclusões, vidas e mortes; enquanto éramos nós mesmos nossos próprios testemunhos, o restante da sociedade permanecia em silêncio”.

Concomitante à especificidade relativa às questões étnico-raciais, os professores são atualmente confrontados com novos deveres, exigências e funções, que constituem novas responsabilidades. Tais responsabilidades representam uma sobrecarga de trabalho que possivelmente contribuam para uma inércia na atuação de uma temática específica como a temática do racismo contra alunos negros na escola. Para os

professores, as ações do cotidiano se configuram num quadro repleto de afazeres onde se faz necessário selecionar e priorizar algumas ações e conteúdos escolares. No ambiente escolar, palco representativo das vivências de educadores e educandos, a situação ocorre de forma similar ao que permeia os além muros escolares. A escola tende a reproduzir os comportamentos vigentes na sociedade a qual está inserida e, em consequência disso, ratifica as relações existentes na sociedade, tanto nas questões gerais, quanto nas questões étnico raciais. Para educadores e educandos, os descendentes de indígenas, pomeranos ou ciganos, não carregam consigo a mesma depreciação racial que ser descendentes de negros, muito mais ligado a fenotipagem do que ao racismo de hereditariedade.

As manifestações racistas na escola se apresentam desde o “silenciamento” do professor perante a uma situação de xingamento entre estudantes até a ausência quase absoluta de referência positivas do sujeito negro na história, na literatura, nas ciências, nas artes e outras áreas do conhecimento. O sujeito negro é representado na escola invariavelmente em condições subalternizadas, estereotipadas ou marginalizadas. Esta presença negativa, simbolicamente, possui forte penetração no imaginário infantil e provoca, dentre outros efeitos, a recusa do reconhecimento racial (Cavalleiro, 2001).

Deste modo, não é difícil encontrar crianças negras brasileiras que buscam “embranquecer-se”, ao buscar alternativas “branqueadoras” tais como beber apenas leite, evitar comer feijão preto, resistir ao bolo de chocolate nas festas de aniversário ou mesmo tomar banho com alvejantes de roupa na expectativa de clarear a pele. Estes são apenas alguns dos exemplos coletados por mim a partir de diálogos com professoras da educação infantil em Vitória, ao longo de mais de dez anos de atuação como formador de professores.

Nessas ocasiões, quando os conflitos raciais com discriminação depreciativa de negritude emergem em sala de aula, deveriam ocorrer intervenções pedagógicas ostensivas por parte dos professores, intervenções essas que elevassem a autoestima para a criança negra.

Aparentemente, ao se abordar a temática a respeito de práticas racistas contra a representantes da etnia negra, grande parte dos professores nega a realidade do fato.

Outros desqualificam tais situações de conflito considerando-as como algo existentes apenas no imaginário de algumas pessoas. Alguns professores até acreditam na existência de práticas racistas contra os negros no âmbito escolar, porém as consideram como práticas menores, fatos isolados ou ainda consideram esses comportamentos, quando oriundos das crianças, apenas comportamentos infantis naturais, portanto, sem necessidade de alguma intervenção pedagógica.

Muitas das práticas racistas são sistematicamente reatualizadas por entre uma rede de subjetividades que a todo o momento produz um ser negro, desqualificado e menor e, em consequência disso, produz também um quadro de naturalização do fraco desempenho escolar do segmento de etnia negra na sociedade brasileira. Tal constatação se fundamenta no contexto de experiências da implementação da lei 10639/03 (ver em anexo 1) no sistema educacional brasileiro na rede municipal de educação da cidade de Vitória, capital do estado do Espírito santo, através da vivência de experiências que a Comissão de Estudos Afro-Brasileiros – CEAfro vem acumulando nos últimos seis anos de atuação. Esta comissão foi criada com objetivo de implementar na rede municipal de ensino de Vitória a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino, fundamental e médio, oficiais e particulares

2.2 A auto-eficácia

“Se as atitudes condicionam o comportamento, também as crenças de ser capaz de agir determina a ação” (Bandura, 1997).

Em geral os seres humanos defrontam-se com dificuldades no seu dia a dia que precisam ser enfrentadas e ultrapassadas. Se as pessoas acreditarem que são capazes de enfrentar estes problemas e resolvê-los se sentirão certamente mais motivadas para a sua realização, ou seja, a percepção de sua auto-eficácia para lidar com determinadas situações contribuirá certamente para o seu enfrentamento (Bandura, 1997).

Assim, as crenças de auto-eficácia se constituem como um conjunto de expectativas ligadas ao desempenho do sujeito para resolver e/ou cumprir determinada tarefa. A definição universalmente aceita pelos autores é a do próprio Bandura (1986), que apresenta o conceito de auto-eficácia como um julgamento que as pessoas

desenvolvem acerca de suas próprias capacidades para organizar e realizar as ações que são necessárias para atingirem determinados objetivos. Neste sentido se distancia da concepção de auto-conceito e de auto-estima, por se tratar da crença do que uma pessoa pode desempenhar para a realização de determinadas tarefas e não um julgamento ou o conjunto de imagens que a pessoa desenvolve acerca dela mesma, dos seus atributos e características pessoais (Zimmerman e Cleary, 2006).

As crenças de auto-eficácia pertencem a classe de expectativas e, como o próprio termo sugere, expectativas ligadas ao *Self* e são, segundo Bandura (1996, p. 49), um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance”. Schunk (1991, p. 391 citado por Bzuneck, 2000) especifica que, na área escolar, as crenças de auto-eficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida.

Na atividade docente a avaliação desse sistema de crenças quanto à tarefa relacionada aos estudos das relações étnico-raciais negras se defrontaria com questões para além da motivação pessoal, pois estariam articuladas com identidades manifestadas em fatores históricos, políticos e ideológicos. A auto-eficácia discrimina-se de outros tipos de expectativas também focalizadas em pesquisas sobre motivação, particularmente o auto-conceito e as auto-percepções de competência e capacidade (Pajares & Schunk, 2001 citado por Conceição, 2008). Esses dois últimos construtos, ao contrário da auto-eficácia, não se referem de modo específico a peculiaridades da situação e nem a ações a serem implementadas numa tarefa analisada em detalhe.

Podemos diferenciar esses dois sistemas de crença atribuindo à crença de auto-eficácia uma tarefa bem específica com o que a pessoa se defronta. Um professor de Geografia pode sentir-se confiante ao lecionar essa disciplina, no entanto pode se sentir inseguro ao trabalhar a especificidade de Cartografia. Portanto, este professor teria um nível baixo de auto-eficácia baixo para trabalhar com a Cartografia, uma área restrita da disciplina geográfica no cotidiano escolar, enquanto que ao mesmo tempo poderia apresentar um auto-conceito positivo em relação a si próprio quando se referisse ao seu desempenho enquanto docente.

Considerar como se formam ou de que fontes se originam as crenças de auto-

eficácia é um outro aspecto de importância educacional. Segundo Bandura (citado por Bzuneck, 2003), acompanhado por outros autores que têm trabalhado nessa linha de estudos quatro são as fontes que dão origem a essas crenças: as experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos.

Elas podem atuar de forma independente ou combinada. Em função delas os professores chegam a avaliar seu grau de eficácia tanto no início de qualquer tarefa como ao longo de sua execução, a cada segmento ou parte do trabalho.

Conclui-se daí, que toda escola deve exercer a dupla função de propiciar que todos os alunos desenvolvam tanto as reais competências que o mundo moderno exige como também as crenças de que possuem tais competências, o que lhes confere a força motivacional para aprenderem e continuarem aprendendo, para terem êxito nestes novos tempos (Bzuneck, 2001, p.132)

2.2.1. Autoeficácia na educação

Os professores são atualmente confrontados com novos deveres, exigências e funções, constituindo novas responsabilidades que representam uma sobrecarga de trabalho, pois para além do trabalho na sala de aula o professor tem ainda de preparar aulas, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, organizar atividades extracurriculares, receber os encarregados da educação, participar em reuniões de professores e ocupar-se de tarefas administrativas da escola.

À função de ensinar coloca-se uma série de obstáculos que é necessário conhecer Bzuneck (2001, citado por Conceição, 2008) refere que a desmotivação dos alunos, a sua falta de preparação e baixo rendimento, a falta de cooperação da parte das famílias e também a falta de apoio por parte dos colegas constituem-se como fontes de impedimento à eficácia do ensino, assim como os vícios estruturais da escola e as falhas do próprio sistema em que ela está inserida. Morais e Medeiros (2007, p.13) referem que

o “turbilhão” de diretrizes advindas das sucessivas reformas que legislam e formalizam os aspectos da avaliação da carreira docente, do exercício profissional, das competências dos professores, da gestão do tempo, da realização de tarefas as quais apelam para outras dimensões fora da sala de aula [...] têm potencializado, grandemente, a insegurança e os níveis de *stress* dos docentes.

De acordo com Bzuneck e Guimarães (2003, p.137):

No caso específico das atividades de ensino em escolas, a experiência diária revela que inúmeros obstáculos, reveses, fracassos e frustrações podem abalar a motivação dos professores para persistirem em seu empenho profissional. Em tais condições, tem-se constatado que muitos tendem a abandonar a carreira. Quando não desistem, mantêm apenas uma postura burocrática, em seu trabalho, ou se tornam vítimas crônicas de estresse físico ou psicológico.

O contexto citado acima revela um quadro do ambiente repleto de questões a serem consideradas para o desenvolvimento da auto-eficácia do professor. Para Bzuneck (2000; 2003) o conceito de auto-eficácia tem se desenvolvido como um conceito, um mecanismo psicológico próprio dos sujeitos, mecanismos estes que Bandura têm vindo a considerar nas três últimas décadas, e que tem servido para explicar os fracassos e sucessos das pessoas no ambiente escolar.

Os fatores que compõem os mecanismos que se encontram relacionados a motivação do aluno e sua relação com a auto-eficácia teve a sua conceituação a partir dos estudos e pesquisas desenvolvidas por Bandura, especialmente na década de 70. Schunk tem se destacado em pesquisas sobre influências na motivação e no processo de aprendizagem dos alunos (Pintrich e Schunk, 1995 citado por Fregoneze, 2000). A apropriação do construtor de auto-eficácia por diferentes áreas de conhecimento para a explicação do comportamento do indivíduo em diversos contextos é uma realidade (Bandura et. al. 2008). A aplicação das ideias de Bandura encontram ressonância em diversas áreas de conhecimento, dentre elas a educação. Nesse sistema de crenças a tarefa relacionada aos estudos das relações étnico-raciais negras se defrontaria com questões para além da motivação pessoal, pois estariam articuladas com identidades manifestadas em fatores históricos, políticos e ideológicos.

A auto-eficácia discrimina-se de outros tipos de expectativas também focalizadas em pesquisas sobre motivação, particularmente o autoconceito e as auto percepções de competência e capacidade. Esses dois últimos construtos, ao contrário da auto-eficácia, não se referem de modo específico a peculiaridades da situação e nem a ações a serem implementadas numa tarefa analisada em detalhe.

A aferição dos graus de sistema de crença de auto-eficácia do professor, seguindo a escala de Woolfolk e Hoy (2003) leva em consideração três aspectos de importância educacional nesse sistema os quais seriam o a) Grau de instrução b) a capacidade de envolvimento/motivação com os alunos c) capacidade de gestão em situações de conflitos emergidas no contexto da sala de aula.

Considerar como se formam ou de que fontes se originam as crenças de auto-eficácia é um outro aspecto de importância educacional. Segundo Bandura (1986 citado por Conceição, 2008), aponta quatro fontes de origem das crenças, ou seja, as experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos. Os professores, de certa maneira, costumam utilizar estes parâmetros para avaliar o seu próprio grau de eficácia, tanto quando iniciam uma determinada tarefa como durante o desenrolar da mesma.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

Esta investigação tem um plano correlacional com componentes descritivas. O aspecto quantitativo da questão correlacional da investigação consistiu em conhecer a correlação entre a auto-eficácia dos professores e a auto-eficácia para lidar com racismo de negritude (AERN) e as intenções comportamentais dos professores face às situações de racismo de negritude no contexto da sala de aula.

No aspecto qualitativo, investigou-se a correlação entre a AERN e as intenções comportamentais ditas pelos professores no questionário AERN. A investigação também fez a correlação entre os dados biográficos dos participantes e o nível de auto-eficácia e AERN dos participantes.

3.1 Participantes

Os participantes nesse estudo são 298 professores e professoras do ensino fundamental que lecionaram na rede pública de 5 (cinco) cidades brasileiras, a saber:

- a) Vitória - Espírito Santo
- b) Manaus - Amazonas
- c) Salvador - Bahia
- d) São Paulo - São Paulo
- e) Londrina- Paraná

Sobre o gênero dos participantes, 68,1% são mulheres e 31,9% homens. Quanto às idades ficaram compreendidas entre os 20 e os 65 anos ($41,77 \pm 8.9$). No que se refere ao nível de escolaridade 44,6% possuem graduação, 46,0% são especialistas, 4,7% possuem mestrado e 1,3% doutorado. Em relação ao pertencimento racial os participantes deram respostas que se categorizaram da seguinte maneira: Negros (20,6%), Brancos (31,4%), Pardo (18,1%), Mestiço (2%), Não sei (2,9%), outros (19,6%) e não declararam (5,4%).

3.2 Instrumentos

Construímos 3 instrumentos de recolha de dados, com questões específicas de medição de cada variável definida. Optámos pelo questionário como técnica de investigação principal, pois pretendeu-se obter informações sobre uma variedade de respostas de um elevado número de participantes. Para além disso, os constrangimentos profissionais e políticos associados à investigação na área de educação, tornam o questionário um bom instrumento de recolha de dados, pois não é possível observar diretamente as atitudes dos participantes frente ao conflitos emergidos em sala de aula.

Assim, utilizamos 2 questionários e o preenchimento de identificação do participante como coleta de dados biográficos. Os modelos dos dois questionários aplicados nessa pesquisa se encontram em anexo.

3.2.1 Questionário TSES de M. Tchanmen-Moran e Anita Woolfolk Hoy

Foi aplicado o questionário de TSES de M. Tchanmen-Moran e Anita Woolfolk Hoy (2001) traduzida para português e adaptado por Matos e Nogueira (2008). Esta escala, que se apresenta com 24 ou 12 itens (versão reduzida) consiste numa adaptação com o de Bandura relativa à auto-eficácia do professor. O questionário contempla três fatores que correspondem a: fator 1- eficácia em uso de estratégia de ensino; fator 2- eficácia no gerenciamento da sala de aula; fator 3- eficácia em conseguir engajamento dos alunos na aprendizagem. Os itens são respondidos numa escala do tipo Likert, em que o sujeito deve escolher a alternativa de 1 (nunca consigo) a 9 (consigo sempre) pontos que melhor corresponde ao nível de confiança relativo a cada afirmação.

3.2.2 Histórico da construção do questionário de auto-eficácia de professores para lidar com o racismo (AERN)

Para saber o que fazem os professores para lidar com o racismo de negritude na escola foi elaborado um questionário que contempla situações enunciadas e tácitas de situação de racismo.

O questionário foi desenvolvido a partir de relatos e publicações de experiências e projectos desenvolvidos, na maioria das vezes nas escolas públicas. A maioria dos projectos realizados nas escolas atendendo a referida temática ainda são executados no

formato de projetos pontuais. Para atender às orientações e ações para a educação das relações étnico raciais nas escolas foram inseridas ações e discussões em todo âmbito escolar de forma cotidiana e que contemplasse as relações interpessoais problematizando as práticas com vista ao combate ao racismo. A crítica que os estudiosos da temática etnicorracial e combate ao racismo de negritude fazem a aplicabilidade da Lei 10.639/03, quando ocorre apenas em formato de projeto pontuais nas escolas, se dá pelo entendimento de que tais projetos podem reafirmar o lugar dessa temática apenas no plano do mero “conteudismo” ao invés de proporcionar debates mais profundos por meio de problematizações das vivências e das atitudes que deveriam ser tomadas pelos professores.

Proporcionar projetos em datas comemorativas com danças típicas de países africanos ou apresentação de culinária africana e afro-brasileira podem apenas reafirmar lugar da diferença que desqualifica os saberes produzidos em África e no período de escravização do Brasil apenas como folclore e saber exótico. Postas estas questões faz se necessário saber:

☐ Quais são as práticas que os professores percebem como sendo manifestações de práticas discriminatórias?

☐ Quais as práticas que os professores consideram como não-discriminatórias?

Os comportamentos e as práticas dependem de vários fatores internos e contextuais e um dos mais importantes fatores é a auto-eficácia. Nesse sentido, foi elaborado um instrumento que objetivou possibilitar saber as práticas usadas vinhetas com situações visando perceber as intenções comportamentais dos professores para lidar com a especificidade das ações discriminatórias do racismo de negritude na escola. Concomitante aos objetivos descritos anteriormente , o instrumento elaborado para avaliar a AERN também busca relacionar a auto-eficácia e as intenções comportamentais às variáveis pessoais (auto-eficácia do professor, idade, anos de serviço, pertencimento etnicorracial grau de habilitação) e às variáveis contextuais (localização geográfica, disciplinas lecionadas) e ainda a relacionar o grau de auto-eficácia entre professores que lecionam as disciplinas preconizadas pela Lei 10639/03 e professores que leccionam as disciplinas não preconizadas pela Lei 10.639/03). Para verificar as intenções comportamentais, elaboramos o instrumento AERN (auto-eficácia para lidar com o racismo de negritude) apresentando aos professores um questionário piloto contendo 6 vinhetas, a princípio, em que as situações descritas apresentassem algum pormenor que inserisse os professores em situações de desafio em sala de aula,

desafios esses relacionados à especificidade de conflitos de acções discriminatórias quanto ao racismo de negritude. A opção pela estratégia de vinhetas deveu-se ao fato de as vinhetas oferecerem um menor nível de “enviesamento” nas respostas. O questionário piloto foi enviado a duas escolas de ensino fundamental de duas cidades brasileiras de regiões diferentes juntamente com o questionário TSES de Tschannen-Moran e Anita Woolfolk Hoy(2001) traduzida para português (Matos e Nogueira,2008). A primeira escola a receber os questionários situa-se na cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, localizado na Região Centro-oeste do Brasil. A escolha dessa cidade para ser aplicado o teste piloto se deu pelo fato de o pesquisador não ter nenhum contato com aquela cidade, não ser um professor não conhecido e não ligado à Secretaria de Educação local, diminuindo assim a possibilidade de enviesamento das respostas. Os professores que receberam o questionário piloto reagiram da seguinte forma: solicitaram uma reunião extraordinária de planejamento para discutir qual a utilidade do questionário em que constavam as vinhetas com as questões sobre situações de racismo, pois alguns professores entenderam que se tratava de um questionário de conteúdo “racista” e consideravam o assunto em questão desnecessário a ser pesquisado, diante da complexidade de problemas que as escolas enfrentam, como por exemplo a violência, o uso de drogas ilícitas e as questões relacionadas à sexualidade precoce. Mesmo após as explicações da professora aplicadora, somente quatro professores num grupo de vinte professores se propuseram a responder o questionário piloto.

O outro questionário piloto foi enviado para a cidade de Londrina, cidade do estado do Paraná, situada na Região Sul do Brasil. A escolha da cidade ocorreu por haver uma relação do pesquisador com professores universitários que desenvolviam um projeto de extensão universitária em algumas escolas daquele município. O resultado foi um imediato acolhimento por parte dos professores e ainda a sugestão, por parte de um grupo de professores, que se incluísse mais uma vinheta inserindo uma situação que remetesse ao problema de atos discriminatórios em relação aos adeptos de religiões de matizes africanas, tal como a Umbanda e o Candomblé, constantemente alvo de desqualificação denominadas pejorativamente de “macumba” e ligados às práticas de rituais satânicos pelo senso comum da população brasileira. A sugestão apresentada pelo grupo de professores da cidade de Londrina foi acatada e incorporada ao questionário que passou a contar com sete vinhetas. O texto colectivo produzido e sintetizado por uma das professoras de Londrina, seque abaixo transcrito, por entender pertinente situar o grau de argumentação considerado: “Apesar de me considerar

experiente no assunto, percebi que é muito difícil responder as questões propostas – as mais difíceis foram aquelas às quais seriam necessário reagir em sala de aula, confrontando ofensor e ofendido (mesmo quando alguém assume ambos os papéis como é o caso da primeira questão). Achei difícil dizer, em termos reais, qual seria a posição correta em ambos os casos. Considerei esse instrumento muito pungente, portanto, muito eficiente e bem elaborado como forma de construir uma “empatia” como uma situação vivida. Só me pergunto porque você não colocou nenhuma situação que abordasse, tocasse na questão religiosa: sei que este é o campo mais espinhoso, mas, o que ganhamos com a criação da Lei 10.639/10, estamos perdendo nas aulas de Ensino Religioso. A situação de discriminação é sempre marcada pelo afetivo, pelo emocional e pelo simbólico – além de se localizar no campo dos jogos de poder – e isto faz com que o discurso religioso tenha uma importância fundamental para sancionar ou reprimir um comportamento explicitamente racista.” Professora de História de Londrina.

As vinhetas apresentadas no questionário AERN se configuram no campo das variadas formas de expressão de discriminação racial, nesse plano de investigação e objetivam:

a) Detectar intenções comportamentais dos professores quando, num conflito expresso de racismo em sala de aula, a criança negra expressa a negação quanto ao seu pertencimento étnico racial ou aceita a discriminação racial de forma passiva e conformista. (caso 1, 3 e 5)

b) Detectar intenções comportamentais do professor quando a situação de conflito expressa a reação do negro discriminado reagindo judicialmente aos dispositivos preconizados por leis anti-racistas. (caso 2)

c) Detectar a capacidade do professor de agir quando o material didático que chega à escola é inadequado, segundo a Lei 10.639/03, por desconsiderar a presença do negro em situações positivas na sociedade ou quando desqualificam o negro contendo textos, imagens e abordagens que reforçam estereótipos negativos do negro na sociedade brasileira. (caso 4)

d) Identificar nível de instrução do professor sobre a história africana e afro-brasileira conforme estabelece a Lei 10.639/03. (caso 6)

e) Capacidade de agir quando o preconceito de ascendência étnica vêm associado às práticas religiosas ou faz referências às religiões de matrizes africanas. (caso 7).

(Os modelos dos dois questionários aplicados nessa pesquisa se encontram em anexo).

3.2.3- Dados Biográficos

Para elaboração do questionário de auto-eficácia do professor para lidar com os conflitos de racismo de negritude, definimos as variáveis que emergiram directamente das questões de investigação formuladas: nível de instrução/grau de habilitação dos professores, sexo e idade, anos de serviço no magistério. Outro aspecto que caracteriza o desenho desta investigação prende-se à escolha das áreas de conhecimentos a serem investigadas para posterior correlação entre essas disciplinas e a AE e a AERN, ou seja, saber se as disciplinas escolares lecionadas pelos professores participantes teriam relação com o maior ou menor desempenho para lidar com os conflitos de negritude. Essa escolha, a princípio obedeceu a critérios de obrigatoriedade da grade curricular vigente no âmbito educacional, em que figuram as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua estrangeira, História, Geografia, matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, Artes e Séries iniciais. Posteriormente, foram selecionadas disciplinas com manifesta diferenciação curricular em relação às disciplinas em que a Lei 10.639/03 preconiza como obrigatoriedade de ensino (Língua Portuguesa, História e Artes) em comparação ao desempenho de professores que lecionavam disciplinas não preconizadas pela Lei 10.639/03.

Pareceu-nos adequado considerar que, entre essas disciplinas, essa diferenciação estaria assegurada atendendo ao seguinte pressuposto: espera-se que para os professores graduados nas disciplinas preconizadas pela Lei 10.639/03, a auto-eficácia para lidar com as questões do racismo de negritude seja mais elevado. Em contrapartida, nos demais professores, a auto-eficácia para lidar com o racismo de negritude diminua, decrescendo ainda mais nos professores de ciências exatas, tal como a matemática.

3.3 Procedimento

Para a realização do estudo em Vitória, o pesquisador foi pessoalmente às escolas para a aplicação dos questionários, utilizando o tempo disponível dos professores destinado ao horário de planejamento de aulas, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Do total de seis escolas visitadas, somente duas se

recusaram participar das pesquisas: uma escola estava usando o momento do planejamento para discussão de conflitos relacionados à gestão escolar e outra escola não demonstrou interesse em responder por considerar um incômodo participar de pesquisas educacionais.

Na cidade de Manaus contamos com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação que forneceu um espaço e tempo de aplicação da pesquisa durante um curso de Formação Continuada oferecido pela própria Secretaria de Educação local. A temática abordada era sobre a diversidade na educação e a Lei 10.639/03. Os questionários foram entregues juntos ao material de formação do curso o que pode ter ocasionado uma influência nas respostas e no número reduzido de devolução de questionários respondidos.

Em Salvador, o procedimento utilizado foi o de o pesquisador se apresentar de forma desvinculada da Secretaria de Educação local e optou em fazer contato por meio de colegas professores que se dispusessem a levá-lo às escolas que se dispusessem participar da pesquisa. O pesquisador foi encaminhado para três escolas da periferia da Região Metropolitana de Salvador, locais conhecidos pelos altos índices de violência e criminalidade e pelas difíceis condições sócio financeira das comunidades atendidas, a ponto de o taxista local se recusar em retornar à escola após determinada hora do dia. Uma das escolas chamou a atenção pelo grau de comprometimento dos professores apesar das adversidades marcantes, tais como as condições ultrajantes de trabalho, pois a escola funcionava num prédio improvisado, sem ventilação, todo gradeado e com marcas de balas de revólver nas portas e no muro da escola. Nessa escola havia vários trabalhos expostos na parede da sala de aula abordando a questão da negritude e do combate ao racismo.

Na cidade de São Paulo, parte da pesquisa foi efetuada em visitas às Escolas, com a colaboração da Secretaria de Políticas Públicas para a População Negra. Em uma escola foi solicitado aos professores que preenchessem os questionários. Outra parte dos dados foi coletada numa situação particularmente favorável, em que professores da rede pública do município participavam de um ciclo de debates onde a temática abordada foram as Leis de Políticas Públicas Afirmativas na Educação implementadas para as populações negra e indígena daquele município. Nessa circunstância, foi possível participar como palestrante e foi solicitado aos professores que preenchessem os questionários antes do início da palestra.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

Para a análise dos dados quantitativos utilizamos vários procedimentos estatísticos descritivos (média, desvio-padrão e alfa de Cronbach) e análises com t de Student, e coeficiente de correlação bivariadas. Para todos esses procedimentos recorreremos ao programa SPSS versão 23.

No quadro 1 apresentam-se as estatísticas descritivas do TSES (Auto-eficácia do professor).

Quadro 1- Estatísticas descritivas do TSES

	Média	D-P
i1	6,66	1,46
i2	6,87	1,52
i3	7,07	1,56
i4	6,63	1,36
i5	6,99	1,44
i6	7,21	1,23
i7	7,60	1,18
i8	7,41	1,26
i9	7,08	1,24
i10	7,14	1,18
i11	7,42	1,25
i12	7,14	1,30
i13	7,17	1,29
i14	6,56	1,30
i15	6,96	1,46
i16	7,06	1,36
i17	6,87	1,50
i18	7,38	1,39
i19	7,25	1,48
i20	7,81	1,14
i21	7,68	1,27
i22	6,49	1,73
i23	7,08	1,42
i24	7,35	1,36
AE Envolvimento	6,83	1,00
AE Instrução	7,33	1,00
AE Gestão	7,20	1,09
AE Total	7,12	0,96

N=397

A consistência interna da escala total foi muito elevada ($\alpha=0,96$), com as subescalas igualmente consistentes (0,87, 0,90 e 0,91, respectivamente).

No quadro 2 apresentam-se as estatísticas descritivas do questionário AERN (Auto-Eficácia relativa ao Racismo de Negritude).

Quadro2- Estatísticas descritivas do AERN

	N	Média	Desvio-Padrão
AE1	374	7,64	1,41
AE2	370	7,84	1,21
AE3	371	7,83	1,23
AE4	368	7,81	1,35
AE5	371	7,50	1,61
AE6	371	7,62	1,67
AE7	359	6,96	2,38
AE Negritude	375	7,48	1,34

A consistência interna da escala é bastante elevada ($\alpha=0,84$), mostrando a coerência entre os itens.

No quadro 3 apresentam-se as correlações (Coeficiente de Spearman) entre as variáveis do estudo.

Quadro 3 - Correlações entre as variáveis

	2	3	4	5	6	7	8
1. Idade	0,77**	0,14**	0,09	0,11**	0,13*	0,02	0,04
2. Anos de Serviço		0,18**	0,19**	0,23**	0,22**	0,10	0,11
3. AE Envolvimento			0,79**	0,71**	0,91**	0,33**	-0,09
4. AE Instrucional				0,83**	0,95**	0,40**	-0,07
5. AE Gestão					0,91**	0,38**	-0,01
6. AE Total						0,40**	-0,06
7. AE Negritude							-0,30**
8. Estratégias							1,00

** A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

As correlações entre a idade e os anos de serviço com as escalas da TSES são fracamente positivas e significativas. As correlações entre as escalas da TSES e a auto-eficácia relativa ao racismo de negritude são moderadamente positivas e significativas. A escala de auto-eficácia relativa ao racismo de negritude correlaciona-se moderadamente com as estratégias mais interventivas.

No quadro 4 apresentam-se as estatísticas descritivas por sexo. Apesar da diferença ser estatisticamente significativa ($t(383) = -2,21$, $p < 0,05$), as professoras mostram valores apenas ligeiramente superiores na auto-eficácia para a gestão.

Quadro 4 - Estatísticas descritivas por Sexo

	Sexo		Média	D-P
		N		
AE Envolvimento	M	102	6,69	1,04
	F	283	6,89	0,96
AE Instrucional	M	102	7,27	1,02
	F	283	7,35	0,98
AE Gestão	M	102	7,00	1,23*
	F	283	7,27	1,01
AE Total	M	102	6,99	0,99
	F	283	7,17	0,91
AE Negritude	M	97	7,45	1,44
	F	271	7,53	1,26
Estratégias	M	45	1,39	0,28
	F	155	1,33	0,22

*t de Student para amostras independentes, significativo para $p < 0,05$

No quadro 5 vêem-se as estatísticas descritivas por cidade.

Quadro 5 - Estatísticas descritivas por Cidade

Londrina			
	N	Média	D-P
AE Envolvimento	48	7,18	0,86
AE Instrucional	48	7,61	0,87
AE Gestão	48	7,52	0,97
AE Total	48	7,44	0,83
AE Negritude	47	7,68	0,85
Estratégias	22	1,42	0,24
Manaus			
	N	Média	D-P
AE Envolvimento	12	6,88	0,52
AE Instrucional	12	7,63	0,65
AE Gestão	12	7,46	0,57
AE Total	12	7,32	0,41
AE Negritude	12	7,95	0,80
Estratégias	9	1,14	0,16

Salvador			
	N	Média	D-P
AE Envolvimento	56	6,62	1,00
AE Instrucional	56	7,28	0,85
AE Gestão	56	7,14	1,04
AE Total	56	7,01	0,89
AE Negritude	53	7,51	0,91
Estratégias	9	1,25	0,21
São Paulo			
	N	Média	D-P
AE Envolvimento	80	6,92	1,03
AE Instrucional	80	7,30	1,05
AE Gestão	80	7,13	1,20
AE Total	80	7,12	1,04
AE Negritude	77	7,92	1,09
Estratégias	32	1,29	0,18
Vitória			
	N	Média	D-P
AE Envolvimento	184	6,75	1,05
AE Instrucional	184	7,22	1,07
AE Gestão	184	7,10	1,11
AE Total	184	7,02	0,99
AE Negritude	184	7,21	1,60
Estratégias	131	1,37	0,24

A análise de variância da auto-eficácia para a negritude, tendo a cidade como factor, assinala diferenças significativas ($F(5,1) = 3,77$, $p < 0,01$). As cidades onde a diferença na auto-eficácia para a negritude é significativa é entre São Paulo ($M = 7,92$) e Vitória ($M = 7,21$), de acordo com o teste t de Student para amostras independentes ($t(259) = 3,56$, $p < 0,01$). Nas outras variáveis de auto-eficácia não há diferenças significativas entre as cidades.

Quadro 6 - Estatísticas descritivas por escolaridade

Escolaridade = Doutorado			
	N	Média	D-P
AE Envolvimento	6	6,67	1,23
AE Instrucional	6	7,27	1,36

AE Gestão	6	6,65	1,24
AE Total	6	6,86	1,25
AE Negritude	6	8,02	0,73
Estratégias	5	1,37	0,13

Escolaridade = Mestrado

	N	Média	D-P
AE	57	6,84	0,92
Envolvimento			
AE Instrucional	57	7,38	1,13
AE Gestão	57	7,28	1,14
AE Total	57	7,17	0,99
AE Negritude	57	7,79	1,16
Estratégias	41	1,40	0,26

Escolaridade = Especial

	N	Média	D-P
AE	167	6,86	1,03
Envolvimento			
AE Instrucional	167	7,33	0,98
AE Gestão	167	7,23	1,00
AE Total	167	7,14	0,93
AE Negritude	165	7,59	1,16
Estratégias	93	1,33	0,20

Escolaridade = Graduado

	N	Média	D-P
AE	146	6,84	0,99
Envolvimento			
AE Instrucional	146	7,29	0,97
AE Gestão	146	7,15	1,15
AE Total	146	7,09	0,95
AE Negritude	139	7,27	1,49
Estratégias	62	1,34	0,26

A análise de variância da AE de Negritude, tendo a Escolaridade como factor, assinala diferenças significativas ($F(4,1) = 3,54$, $p < 0,01$). As diferenças na AE de Negritude são significativas entre Mestres ($M = 7,79$) e Graduados ($M = 7,27$) e entre Graduados e Especialistas ($M = 7,59$), de acordo com os testes t de Student para amostras independentes ($t(194) = 2,39$, $p < 0,05$ e $t(302) = 2,15$, $p < 0,05$). Nas outras variáveis de AE não há diferenças significativas entre as habilitações.

No quadro 7 apresentam-se as estatísticas descritivas por disciplinas de Lei (Língua Portuguesa, História e Artes) e as não indicadas pela lei.

Quadro 7 - Estatísticas descritivas por disciplinas da Lei e outras

	DiscLei	N	Média	D-P	t
AE Envolvimento	0	299	6,84	1,00	-0,10
	1	77	6,85	0,93	
AE Instrucional	0	299	7,3	1,01	-0,95
	1	77	7,42	0,95	
AE Gestão	0	299	7,21	1,06	-0,04
	1	77	7,21	1,14	
AE Total	0	299	7,11	0,95	-0,39
	1	77	7,16	0,93	
AE Negritude	0	284	7,41	1,33	-2,86*
	1	75	7,89	1,00	
Estratégias	0	160	1,37	0,24	1,70
	1	33	1,29	0,20	

*t de Student para amostras independentes, significativo para $p < 0,01$

As diferenças significativas na auto-eficácia para lidar com o racismo de negritude indicam uma confiança ligeiramente maior nos abrangidos pela Lei.

CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO

5.1 Resumo dos resultados conclusivos

As escalas de auto-eficácia são bastante consistentes. A escala criada para este estudo comportou-se também de forma muito adequada.

A relação entre a auto-eficácia e a variável tempo de serviço no magistério, os resultados vêm de encontro à literatura existente onde, por exemplo Huberman (1992) afirma que existe uma relação forte entre o tempo de serviço, que se expressa na experiência dos professores, com a gestão de conflitos.

As variáveis de auto-eficácia correlacionam-se entre si. A auto-eficácia total do professor correlaciona-se moderadamente com a auto-eficácia para lidar com o racismo de negritude, mas não com as estratégias utilizadas. Estas estratégias, por sua vez, se relacionam negativamente com a auto-eficácia para lidar com o racismo de negritude. Isso quer dizer que quanto confiantes em lidarem com as situações mais interventivas são as estratégias utilizadas.

Relativamente ao sexo, as professoras são ligeiramente mais confiantes na gestão da sala de aula.

Os professores das cidades de S. Paulo sentem-se ligeiramente mais confiantes para lidar com o racismo de negritude do que os de Vitória. Possivelmente, a apresentação através da Secretaria da Educação terá levado os primeiros a responder de forma menos sincera.

Os professores com mais habilitações parecem ter maior auto-eficácia para lidar com o racismo de negritude.

Os professores que são descritos na Lei 10.639/03, Língua Portuguesa, História e Artes, apresentaram uma auto-eficácia para lidar com o racismo de negritude, ou seja, apresentaram diferenças significativas para lidar com as situações de atos de racismo de negritude em relação aos professores que lecionam as outras disciplinas que constam da grade curricular.

Destes resultados podemos concluir que a auto-eficácia para lidar com o racismo é uma ideia sensível a variáveis relativas às condições de aplicação (desejabilidade social) e à formação dos professores (habilitações e disciplina). O maior contacto com os assuntos, um maior conhecimento, tornam os professores mais confiantes.

5.2 Limitações

Entre as principais limitações do estudo destaco a dimensão da amostra, pois o número de professores pesquisados não atinge um número de expressiva significância estatística que garanta o pensamento do professor brasileiro diante da universalidade e da complexidade que a realidade de um país de dimensões continentais expressa em imensa variedade étnica. Embora tenhamos procurado assegurar alguma relevância que contemplasse as diferenças regionais, ao se aplicar a pesquisa em cada grande região do Brasil, não constatamos que as diferenças regionais, independente da oficialidade de regionalização das instituições governamentais (IBGE), atenderam fielmente as disparidades condicionantes de cada região do país, especificadamente quanto a questão da multiracialidade do país.

Acreditamos, porém, ser necessário que se desenvolvam mais estudos utilizando outro tipo de amostras e com um número ainda maior de sujeitos para que possamos ter dados ainda mais confiáveis.

Uma outra questão aqui levantada e um dos limites que podemos apontar desse estudo é o fato de ser possível a aplicação de uma análise qualitativa que poderia ser desenvolvida após a resposta ao questionário AERN a fim de obter mais informações dos para saber os motivos pelos quais eles se sentem mais ou menos auto-eficazes para lidarem com esta temática.

Outra limitação é o fator tempo de ano letivo como condicionante a ser considerado, pois a aplicação do questionário como instrumento de coleta de dados se relaciona ao período do ano letivo que for aplicado. Dependendo da época do ano letivo, as atividades requeridas ao professor implicam numa maior ou menor disposição de responder às questões que lhe são propostas. Nesse caso, em específico, o final de semestre letivo, quando o professor se encontra assoberbado com tarefas tais como aplicação de provas intermediárias, registro de resultados de provas de avaliação, participação obrigatória de curso de formação dentre outras tarefas do cotidiano escolar, pode ocasionar uma exaustão e, por consequência, qualquer atividade extraordinária solicitada ao professor pode ser encarada como um fardo a mais, dentro do contexto profissional no qual o professor está inserido.

Por fim, outra limitação nessa investigação foi o fato de o pesquisador trabalhar diretamente com a Formação de Professores na área de relações étnico-raciais, pois diante da pressão política que os profissionais do magistério se veem inseridos, a

aplicação dos questionários podem ser interpretados como um possível teste de avaliação de desempenho, disfarçado sob a forma de pesquisa. Visto dessa forma, a situação poderia induzir os professores a fornecerem respostas que os aproximassem ao discurso “politicamente correto” ou “pedagogicamente correto”. Nesse caso, o professor tenderia a assumir um discurso menos comprometedor, distanciando de respostas que venham demonstrar o que pensam realmente acerca de sua capacidade de agir frente a uma situação de racismo na escola.

5.3 Implicações

As implicações desse estudo para o ambiente escolar, inicialmente, se concentram nas percepções que os professores têm acerca das relações raciais e das dinâmicas históricas que invisibilizam e inferiorizam os descendentes de etnia negra na sociedade brasileira. Esse estudo pode contribuir para a escola repensar nas implicações dessas representações na política educacional da instituição escolar. Repensar como seus agentes, ainda que não intencionalmente, estimulam e reproduzem as desigualdades em nome de uma suposta igualdade, na medida que tais crenças, como o do mito da democracia racial brasileira, ganham legitimidade nos discursos instituídos. Os estudos que foram feitos no decorrer desse trabalho investigaram como são as crenças de auto-eficácia dos professores e relacionaram à variáveis que, embora não tenham surgido diferenças significativas para sexo e idade, verifica-se que os professores que tem maior tempo de atuação na profissão tendem a possuir uma maior capacidade de ação no caso de situações de racismo de negritude. Dessa forma, os resultados aqui apresentados, apesar das limitações que surgiram no decorrer dessa pesquisa, contém em seu referencial teórico informações relevantes para os estudos no campo das relações raciais na escola, em especial, para a formação de professores. O papel desempenhado pelos professores é fundamental para o processo ensino e aprendizagem mais eficaz. Logo, constatada a importância dos professores nesse processo, surge a necessidade de se conhecer mais profundamente o processo de construção dessa auto-eficácia. Esse estudo contribui ao demonstrar em suas análises que é válido estudar as variáveis que se associam à auto-eficácia em estudos correlacionais. No entanto, para melhor conhecer a influência causal da auto-eficácia dos professores para lidar com o racismo de negritude, outras pesquisas devem ser realizadas. Pesquisas que possam melhor perceber se esse resultado significativo da AERN do professor trata a questão do racismo como um componente específico ou se

esse resultado apresentado demonstra que o professor brasileiro tende a ter uma autoeficácia elevada independente da especificidade do conflito apresentado em questão.

Uma outra questão a ser aprofundada refere-se ao resultado apresentado quando a auto-eficácia do professor relaciona-se bastante com a auto-eficácia de negritude. Deve-se daí se inferir que os professores brasileiros se sentem mais capazes de resolver as situações de conflitos propostas pelas vinhetas do questionário AERN do que as situações de conflitos apresentados no questionário TSES? Também para aprofundamento, importa saber como a auto-eficácia de negritude está relacionada com as estratégias de auto-eficácia de negritude no sentido de os mais confiantes tendem a definir estratégias mais interventivas. A questão a ser aprofundada é “o como” esse professores mobilizam as estratégias ditas por eles na respostas às vinhetas do questionário AERN.

Também seria interessante pesquisar se os professores acreditam que ao agirem de forma mais interveniente ou menos interveniente quando emerge uma situação de conflito racial na sala de aula pode resultar numa ação didático-pedagógica mais eficaz? Por fim, seria interessante pesquisar o entendimento que tem o professor a respeito de uma política educacional com pretensões de implementar acionamentos de práticas pedagógicas pautadas pelo reconhecimento das diferenças multirraciais e pluriculturais, conforme estabelece a educação das relações étnico-raciais preconizada pela Lei 10.639/03.

REFERÊNCIAS

- Bandura. A.; Azzi, G.R. & Polydoro, S. (2008). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. São Paulo: Artmed editora.
- Bethencourt, Francisco. (2015). **Racismos: das Cruzadas ao Séc. XX**. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Brasil. (2005). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília : MEC/SECAD.
- Bzuneck, J.A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In F. Sisto et al. (Org.). **Leituras de Psicologia para a formação dos professores**. Petrópolis : Ed Vozes; 115-134.
- Bzuneck, J.A. (2001) As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Org.) **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis : Editora vozes; 116-133.
- Bzuneck, J.A. & Guimarães, S.E.R. (2003). **Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk & Hoy**. Psico- USF, 2.
- Cavalleiro, E. (2001). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo : Summus.
- Chauí, Marilena. (2014). **A ideologia da competência**. São Paulo: Autêntica.
- Conceição, A.C.C. (2008). **Auto-eficácia, mal estar e comportamento interpessoal dos professores**. Dissertação de mestrado. Universidade Nova de Lisboa.
- Fregoneze, G.B. (2000) **Crenças de auto-eficácia de professores em situação de alteração curricular no ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina.

Gonçalves, L.A.O. (1987). **Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo : Fundação Carlos Chagas. 63, p. 27- 29.

Lima, H.P. (2005). Personagens negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In K. Munanga (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília : Ministério da Educação, p. 103-115.

Linhares, C.F.S. (1992). Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. **Revista Brasileira de Pedagogia**. 73, 165-180

Matos, A.M. & Nogueira, J. (2008). **Validação de um instrumento de medida de auto-eficácia do professor**. Revista de Psicologia Militar, 17, p. 101-115.

Moraes, F. & Medeiros, T. (2007). **Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema**. Governo dos Açores.

Munanga, K. (1999). **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro : Editora Vozes.

Munanga, K.(2003). Políticas de afirmação em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa de cotas. **Revista espaço acadêmico**, 22.

Souza, N.S. (1983). **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro : Edições Graal.

Vala, Jorge. (1999). **Novos racismos: perspectivas comparativas**. Oeiras: Celta editora.

Werneck, J. (2003). A era da inocência acabou, já foi tarde. In M. Porto (org.) Coleção valores e atitudes: **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro : Takano, p. 39-48.

Wieviorka, M. (2007). **O Racismo: uma introdução**. São Paulo : Perspectiva.

ANEXO 1. Questionário de TSES de M. Tchannen-Moran e Anita Woolfolk Hoy.

Responda, por favor, assinalando o seu nível de capacidade relativo a cada afirmação de acordo com a escala:

1-2	3-4	5-6	7-8	9
não consigo	consigo muito pouco/ muito poucas vezes	consigo algumas vezes/ consigo parcialmente	consigo bastantes vezes/bastante bem	consigo quase sempre/ muito bem

1	Até que ponto consegue chegar aos alunos com mais dificuldades?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Até que ponto consegue ajudar os alunos a pensar criticamente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Até que ponto consegue controlar os comportamentos perturbadores na sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Até que ponto consegue motivar os alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Até que ponto consegue tornar as suas expectativas claras acerca do comportamento dos alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Até que ponto consegue levar os alunos a acreditar que conseguem fazer corretamente as tarefas escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Até que ponto consegue responder as questões difíceis que os alunos lhe colocam?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Até que ponto consegue estabelecer rotinas para manter as atividades funcionando tranquilamente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

9	Até que ponto consegue ajudar seus alunos a valorizar a aprendizagem?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Até que ponto consegue dar-se conta da compreensão que os alunos têm do que ensinou?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Até que ponto consegue criar boas perguntas para seus alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Até que ponto consegue promover a criatividade dos alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Até que ponto consegue levar os alunos a cumprir as regras da sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Até que ponto consegue melhorar a compreensão de um aluno que tem notas ruins?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Até que ponto consegue acalmar um aluno que perturba ou faz barulho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Até que ponto consegue estabelecer um sistema de gestão de sala de aula com cada grupo de alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Até que ponto consegue ajustar as suas aulas ao nível adequado a cada aluno?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Até que ponto consegue utilizar várias estratégias de avaliação?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Até que ponto consegue evitar que alguns alunos problemáticos arruinem completamente uma aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Até que ponto consegue dar uma explicação alternativa ou outro exemplo quando os alunos estão confusos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Até que ponto consegue responder a alunos desafiadores?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

22	Até que ponto consegue apoiar as famílias para ajudarem os seus filhos a saírem-se bem na escola?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Até que ponto consegue por em prática estratégias alternativas na sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	Até que ponto consegue criar desafios adequados aos melhores alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Nome: _____ Idade: _____ Anos de serviço: _____

ANEXO 2. Questionário sobre atitudes do professor face à situações de racismo de negritude

Responda, por favor, assinalando o seu nível de capacidade relativo a cada afirmação de acordo com a escala

1-2	3-4	5-6	7-8	9
Não consigo	Consigo muito pouco / muito poucas vezes	Consigo algumas vezes / consigo parcialmente	Consigo bastantes vezes / bastante bem	Consigo quase sempre /muito bem

1) Em uma situação de sala de aula é solicitado aos alunos que façam uma auto-descrição a fim de se apresentarem a outros alunos de uma cidade distante com os quais mantinham contato por correspondência. Ana Elise era uma aluna negra, possuía o biótipo negro, tom de pele cor preta, cabelos crespos e lábios grossos, características típicas da etnia/raça negra de cor preta , segundo classificação do IBGE. Na sua auto descrição Ana Elise se apresenta como sendo morena clara, cabelos lisos e compridos e lábios carnudos. Eu, professor de Ana Elise, deveria tomar a seguinte atitude:.....

Até que ponto me sinto capaz de tomar a atitude acima descrita?

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

2) O Professor Leandro, ao chegar em sala de aula , encontrou um grupo de alunos discutindo sobre uma reportagem veiculada por um programa esportivo em que um famoso jogador de futebol aciona a polícia para denunciar um jogador do time adversário por tê-lo “xingado” de macaco, durante uma partida de futebol . Após o final do jogo, o delegado de plantão leva o jogador acusado preso, fundamentado por leis que proíbem crimes que caracterizem práticas de racismo. Eu, o professor Leandro, tomaria a seguinte atitude:

Até que ponto me sinto capaz de tomar a atitude acima descrita?

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

3) Num trabalho de aula de campo, durante o percurso dentro do ônibus , uma aluna chama a outra de macaca. A Professora Fátima assiste à situação e repreende a aluna

agressora. No entanto, a aluna que havia sido ofendida diz para professora Fátima: “deixa pra lá professora, eu já estou acostumada”. Eu se estivesse no lugar da professora Fátima, tomaria a seguinte atitude:

Até que ponto me sinto capaz de tomar a atitude acima descrita?

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

4) Na escolha dos livros didáticos que seriam adotados para os anos letivos seguintes, a professora Raquel percebe que não há nenhuma família negra, em situação positiva, nos livros didáticos apresentados pelas editoras que enviaram os exemplares dos livros a serem analisados. Eu, se estivesse no lugar da professora Raquel, tomaria seguinte atitude.....

Até que ponto me sinto capaz de tomar a atitude acima descrita?

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

5) A aluna Célia, durante uma aula em que os alunos estavam sendo estimulados a falar sobre suas vidas, disse que sua mãe, preocupada, limitou os horários de programa de televisão, pois sua irmã de apenas cinco anos, uma menina negra, era fã de uma apresentadora loura de um programa infantil. A apresentadora loura fazia um comercial na televisão em que ela proferia a seguinte frase: “Se você usar esse sabonete, você vai ficar com a pele igual à minha”. Todas as vezes em que surgia a apresentadora loura na televisão, a irmã de Célia pedia para que a mãe delas comprasse aquele sabonete, pois queria ficar com a pele “igual” à da apresentadora. No lugar da professora de Célia, eu tomaria a seguinte atitude:

Até que ponto me sinto capaz de tomar a atitude acima descrita?

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

6) O aluno David estava assistindo a uma aula cujo tema era a colonização do Brasil. O professor Cássio indaga aos alunos se algum deles sabia a razão da vinda dos africanos para o Brasil na condição de povos escravizados. David logo se apressou em mostrar os conhecimentos que havia adquirido nos anos anteriores por outro professor e responde confiante: “ora, professor Cássio, os índios que aqui habitavam eram preguiçosos e fracos para o trabalho na plantação de cana-de-açúcar. Então, os colonizadores foram buscar a mão de obra na África porque os negros eram mais fortes e aptos ao trabalho

pesado, além de serem menos inteligentes e por isso aceitaram melhor a condição de escravos!” No lugar do Professor Cássio, eu tomaria a seguinte atitude:

.....

Até que ponto me sinto capaz de tomar a atitude acima descrita?

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

7) A Professora Mara procurava estimular os seus alunos a falar sobre o cotidiano extra-escolar deles. Numa ocasião, Mara perguntou-lhes sobre o que haviam feito no final de semana. Todos foram relatando suas vivências. Na vez do aluno Igor, ele contou que havia comemorado a iniciação de sua mãe na festa do terreiro de candomblé do qual sua família era integrante. Imediatamente se iniciou um alvoroço em sala, pois os outros alunos começaram a chamá-lo de “macumbeiro, feiticeiro”. No lugar da professora Mara, eu tomaria a seguinte atitude:

Até que ponto me sinto capaz de tomar a atitude acima descrita?

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Nome (opcional): _____

Idade: _____ Anos de serviço: _____ Disciplina: _____

Unidade escolar: _____

Pertencimento étnico: (auto declaração): _____

Grau de escolaridade: Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões. Muito obrigado pela sua colaboração.

ANEXO 3. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes

arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque